



ARTÍCULOS

Separata de Investigación. “Entre ustedes y yo: sin intermediarios”. (Zaguán liminar)

Investigation Supplement. “Between you and me: no intermediaries” (Interior vestibule)

Suplemento de investigação. “Entre nós dois: sem intermediários” (Vestíbulo interior)

José Tranier

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

jtranier@gmail.com

ORCID 0000-003-2880-8768

Recibido: 2025-08-24 | **Revisado:** 2025-12-15 | **Aceptado:** 2025-12-20

Resumen

El presente trabajo propone una relectura crítica de los orígenes de la escuela pública argentina, centrándose en un componente que la historiografía dominante ha invisibilizado: la *influencia de la “vía protestante”* y la llegada de las maestras estadounidenses, convocadas por Domingo F. Sarmiento en el Siglo XIX, para reorganizar el sistema educativo. La hipótesis central es que la escuela pública *no nació como instrumento de disciplinamiento estatal*, sino como ensayo de cooperación, soberanía popular, democracia, laicismo, republicanismo y prefiguración feminista. Herederos de la Reforma protestante, del pensamiento de Comenio y de la Revolución Inglesa; desbordó los marcos liberales, católicos y culturales de un Estado en formación que, inmediata y posteriormente, buscó disciplinarla. Metodológicamente, el trabajo combina Historia global, Microhistoria y Genealogía crítica, concluyendo que la invisibilización de la vía protestante consistió una *operación activa de clausura simbólica*, y su desmontaje contribuye a la reparación historiográfica de este sentido inicial.

Palabras clave: Aula Global/Capital Global, disputas y silenciamientos historiográficos en la construcción del estado, genealogías del sistema educativo, Pedagogía laica, femenina, estatal y republicana.

Abstract

This paper proposes a critical reinterpretation of the origins of the Argentine public school system, focusing on a component that dominant historiography has rendered invisible: the influence of the “Protestant path” and the arrival of American teachers, summoned by Domingo F. Sarmiento in the 19th century, to reorganize the educational system. The central hypothesis is that the public school system was not born as an instrument of state discipline, but rather as an experiment in cooperation, popular sovereignty, democracy, secularism, republicanism, and feminist prefiguration. Heirs to the Protestant Reformation, the thought of Comenius, and the English Revolution, it transcended the liberal, Catholic, and cultural frameworks of a nascent state that, both immediately and subsequently, sought to discipline it. Methodologically, the paper combines global history, microhistory, and critical genealogy, concluding that the invisibility of the Protestant path constituted an active operation of symbolic closure, and its dismantling contributes to the historiographical redress of this initial meaning.

Keywords: Global Classroom/Global Capital, historiographical disputes and Silences in State Building, Genealogies of the Educational System, Secular, Feminine, State and Republican Pedagogy.

Resumo

Este artigo propõe uma reinterpretação crítica das origens do sistema de ensino público argentino, com foco em um componente que a historiografia dominante tornou invisível: a influência do “caminho protestante” e a chegada de professores americanos, convocados por Domingo F. Sarmiento no século XIX, para reorganizar o sistema educacional. A hipótese central é que o sistema de ensino público não nasceu como um instrumento de disciplina estatal, mas sim como uma experiência de cooperação, soberania popular, democracia, laicidade, republicanismo e prefiguração feminista. Herdeiros da Reforma Protestante, do pensamento de Comenius e da Revolução Inglesa, ele transcendeu os marcos liberais, católicos e culturais de um Estado nascente que, tanto imediata quanto posteriormente, buscou discipliná-lo. Metodologicamente, o artigo combina história global, micro-história e genealogia crítica, concluindo que a invisibilidade do caminho protestante constituiu uma operação ativa de fechamento simbólico, e seu desmantelamento contribui para a reparação historiográfica desse significado inicial.

Palavras-chave: Sala de aula global/Capital global, disputas historiográficas e silêncios na construção do Estado, genealogias do sistema educacional, pedagogia secular, feminina, estatal e republicana.

Introducción

A las Maestras de todos los tiempos y de todos los credos, quienes, fuera y dentro del Aula, sostuvieron, imaginaron y disputaron un lugar propio frente al poder masculino.

A mis docentes de la UNR, porque desde sus maravillosas clases, nos enseñaron que hacer historia es también reclamar e insistir por las voces que aún faltan.

Este texto con el cual comenzamos es un umbral. No es un capítulo ni un manifiesto: es el *zaguán* de una investigación siempre abierta pero amarrada a un muelle de anclaje en donde permite nombrarla, en ciertos aspectos como “finalizada”. Un espacio liminar donde la pregunta abre el deck de entrada o gangway para, si así lo desearan, se sientan convocadas/os e invitadas/os a recorrer el barco entero a través de un conjunto de historias conectadas. Un intersticio deliberado en donde se escribe para *socializar sin clausurar*, para dar a conocer sin ocultar, para invitar a leer la generalidad de algunas conclusiones que sólo cobrarán espesor si decidieran acompañarnos en el recorrido integral del presente trabajo. Aquí damos cuenta de la investigación que llamamos “*Otra Nación en el Aula*”: *la vía protestante y la disputa por la escuela en la construcción del sistema educativo argentino. (Rosario, 1884-1900; 1901-1930).*

Su origen es múltiple, como toda investigación que logra devenir pregunta histórica. En primer lugar, este trabajo es deudor, desde su grado cero, de una conversación extendida en el tiempo con *Dora Barrancos*, que comenzó siendo una consulta y terminó siendo una forma de legitimidad afectiva e intelectual. Desde aquella primera intuición compartida —cuando la idea aún no tenía nombre, forma ni archivo— hasta hoy, su confianza funcionó como condición de posibilidad: si este trabajo existe, es únicamente porque alguien —una historiadora feminista de nuestro país— supo leer en esa inquietud de antaño un problema histórico y no clausurarlo. Y me devolvió esa misma inquietud en forma de compromiso, con su dirección, aliento, acompañamiento y acción. Su intervención no fue solo estimulante, sino estructural. Las ideas que aquí se desarrollan tomaron espesor, forma y claridad gracias a sus lecturas, correcciones y sugerencias, que no solo fortalecieron el método, sino también el sentido político y genealógico de la investigación.

En segundo lugar, este trabajo recuperó su fuerza tras un prolongado impasse temporal gracias al impulso del *Seminario Regional de la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR)*, dirigido por la Dra. Sandra Fernández (UNR-CONICET) y por todo el equipo de cátedra. Allí encontré no sólo un espacio de formación, sino el andamiaje conceptual y metodológico preciso donde volver a alojar amorosamente este proyecto. En ese espacio se produjo algo raro y precioso: las hipótesis largamente incubadas encontraron una gramática de investigación; la intuición dispersa se ordenó en microhistoria y en historias conectadas; y las preguntas personales encontraron método. Ese pasaje —del impulso a la forma— volvió posible elaborar el problema estructural a partir del caso local.

Finalmente, este texto proviene también de otra temporalidad: la de la *experiencia biográfica y militante* con respecto a las maestras protestantes y al origen laico de nuestra escuela pública. Lo que aquí se narra no es un hallazgo repentino, sino la sedimentación de *veinticinco años de interrogantes, lecturas, docencia, intercambios, aprendizajes, archivo y conversación* —no solo académica, sino también política— en torno a la génesis del sistema

educativo argentino. Ese tiempo de ninguna manera otorga autoridad alguna, pero sí explica la *dimensión afectiva* con las protagonistas de este proyecto: se escribe -e inscribe- desde esta vinculación; a la vez que de la convicción de que el Estado Argentino acudió a *otra nación posible: el aula soberana*, y que esa posibilidad fue silenciada por operaciones historiográficas concretas.

Por eso esta separata: porque *no reconocer esa gesta no es neutro*. Ya que acarrea ciertos costos subjetivos, políticos e identitarios en el presente, tanto en sus formas de ausencia como en sus modos de desarticulación en la enunciación. Silenciar este itinerario suscrito en una compleja trama de redes transatlánticas y de historias conectadas que unen diferentes espacios del siglo XIX, no sólo alteró el mapa de nuestro pasado: *condicionó el modo en que el magisterio se narra a sí mismo*, la forma en que la crítica se ejerce en el campo educativo, y el alcance de su propia imaginación histórica. Si el origen emancipador fue recodificado como mito disciplinario, el efecto es una crítica despotenciada, subordinada al mandato de la legitimación estatal y no al ejercicio de una genealogía propia.

A partir de fuentes primarias -archivos estatales, metodistas, escolares, epistolares, documentales, fotográficos y registros institucionales- intentamos demostrar que la escuela pública no nació como un instrumento de disciplinamiento estatal, sino como un ensayo de cooperación dado entre distintas alianzas con rasgos distintivos de soberanía popular, democrática, laica, transatlántica, republicana y de prefiguración feminista; heredera de la Reforma protestante, la Revolución Inglesa y el pensamiento de Juan Amos Comenio, en un Estado argentino de fuerte herencia católica y colonial que acudió a “*Otra Nación en el Aula*”, para pensar su propio proceso de organización escolar.

La Primera Parte de nuestro trabajo estableció las bases conceptuales, metodológicas e historiográficas, inaugurando una introducción dedicada a discutir la invisibilización de las maestras de Sarmiento en la historiografía —sección que denominamos “*Maestras al Rincón*”. Allí definimos conceptos clave, como *corredor pedagógico* y *Jumping History*, para mostrar cómo la práctica historiográfica omitió deliberadamente una matriz disidente. En ese mismo marco formulamos una *Hipó/Tesis*, entendida como un gesto performativo orientado a abrir fisuras en el relato consolidado, al modo de un pequeño “*Lutero historiográfico*” en clave político-pedagógica.

La Segunda Parte desarrolla esta trama en siete capítulos cronológicos y temáticos, centrados en la disputa entre el *Aula Global*—vinculada a la pedagogía de la emancipación y la redistribución del saber— y el *Capital Global*—asociado a la disciplina productiva y a la acumulación. Sostenemos, como ya anticipamos, que el disciplinamiento fue una reacción posterior (1901-1930): un proceso de reconquista simbólica y política —una suerte de “*Dios lo quiere*”— mediante el cual la Iglesia Católica, junto a otros actores de la naciente oligarquía liberal, buscó recuperar un territorio que, en su origen, no le pertenecía. Analizamos así la confluencia de distintos actores y los esfuerzos por desplazar la matriz laica igualitaria que había dado forma al sistema educativo argentino.

Tras recorrer distintas estaciones analíticas para desentrañar los embates velados de esta historia, el trabajo concluye con el análisis del espectro del protestantismo como metáfora que recorre y atraviesa la escuela pública desde mediados del siglo XIX, y su proyección como disputa entre imaginarios femeninos en la historiografía argentina: la continuidad de *La maestra normal* de Manuel Gálvez proyectada en “*Doña Rosa del Río*”, de Beatriz Sarlo; y la figura disruptiva más ajustada para nuestro análisis de lo educativo, con “*Doña María*”, de Daniel James. Finalmente, el capítulo de cierre enmarca la fundación del sistema educativo argentino dentro de un proceso global iniciado en el siglo XVII, interpretado metafóricamente como un itinerario no resuelto del todo “*de Westfalia a Buenos Aires*”: la “*guerra de los doscientos años*”.

Nuestro anexo incorpora un Registro Fotográfico que documenta y analiza el pasaje de una escuela de matriz emancipadora a una escuela disciplinaria, sustentado en trabajo de archivo con diversas fuentes. Entre ellas, también se incluyen publicaciones alternativas, como el diario *El Evangelista*, editado en Montevideo pero en estrecha “red” con Buenos Aires, que permitió identificar una misma preocupación transnacional orientada a un objetivo mayor: asegurar y cooperar en la construcción republicana de los incipientes Estados nacionales, en clave laica, democrática, soberana e igualitaria, desde la educación.

Puerto de Origen

Como sostuvimos brevemente en el resumen, la hipótesis central sostiene que el disciplinamiento escolar no fue originario, sino producto de una génesis en tensión que se cristaliza, fundamentalmente, como reacción posterior (1901-1930) al impulso de soberanía pedagógica y democratización del saber generado por este llamado. Este gesto fundacional, que articuló redes transnacionales y locales, con principios de igualdad educativa, alfabetización masiva y ciudadanía temprana, fue progresivamente neutralizado mediante políticas conservadoras y por una operación historiográfica que redujo a las “maestras de Sarmiento” a figuras folclóricas o domesticadas.

Metodológicamente, la investigación combinó historia global, microhistoria y genealogía crítica, definiendo conceptos como “*Aula Global*”, “*hinterland pedagógico*” y “*corredor pedagógico*” para explicar cómo estas redes de educación laica operaron como vector estructural de modernización y ampliación de derechos que emergen en simultáneo con los procesos de expansión del Capital Global y de los cánones historiográficos para reproducir los legados de la historia. La periodización propuesta distingue una fase de gesta mayormente soberana (1884-1900) y una fase de disciplinamiento y reconquista simbólica (1901-1930), tomando como criterio de finalización, la interrupción democrática, que borra a la escuela como espacio de resistencia y politización popular, para consolidarla más como un dispositivo de control.

Creemos que nuestro enfoque, al conectar la historia de la educación con dinámicas globales y las luchas por laicidad, género y soberanía, permite repensar no solo el relato fundacional del sistema educativo argentino, sino también su papel en la construcción democrática de largo plazo. El trabajo concluye que la invisibilización de la *vía protestante* no es un olvido casual, sino una operación activa de clausura simbólica, cuyo desmontaje contribuye a la reparación historiográfica y a la restitución de sentido de esta gesta inicial.

No obstante, esta separata, *no discute por un lugar en la historiografía*. Discute por la *identidad histórica del magisterio*. Por la posibilidad de que las maestras —aquellas del siglo XIX y las de hoy— puedan leer su presente desde una tradición que no comienza con el Estado, sino que fue capturada por él. Discute por la idea de que la escuela argentina es resistente y crítica *no a pesar del silenciamiento*, sino porque *su origen fue disidente*. Y porque ese origen dejó una forma de laicidad y de igualdad que sobrevivió a las operaciones de neutralización.

De lo anterior es que no es, por lo tanto, un texto conclusivo. Es *una invitación*: a volver a leer las fuentes; a disputar el sentido común historiográfico; a pensar la laicidad no como expulsión de lo religioso, sino como *gesto radical de una tradición religiosa igualitaria* que eligió el bien común por sobre la hegemonía de credo. Es también una intervención ética y política, que se despliega en bifurcaciones más extensas materializadas a través de dinámicas que fueron adquiriendo la forma de otros trabajos puestos en diálogo con colegas, estudiantes y muchos de mis docentes que han acompañado generosamente este proceso—, pero sobre todo es un acto de circulación académica: este texto se publica para *hacer existir el problema*, para que pueda ser discutido, criticado, replicado en otras regiones, ampliado y, ojalá, defendido.

Ya que si hay algo que este zaguán desea producir es, entonces, *legibilidad*: que el lector vea, aunque sea de reojo, la pregunta que guía todo el proyecto; tratando de dilucidar *cómo y por qué esa presencia fue neutralizada*, y qué consecuencias tuvo esa neutralización para la memoria pedagógica argentina. Este texto es apenas el umbral de *una puerta más grande*. De un tipo de puerta la cual, al igual como aquellas primeras escuelas, también se imaginaron/lucharon siempre abiertas como metáfora para comenzar a pensar la *República escolar* desde la igualdad, *antes de que la cerraran*. De allí que es un umbral necesario.

Creemos importante también subrayar que, este conjunto de problematizaciones, pudieron finalmente ser materializadas, gracias a que nos animamos a volver a cursar, “de grande”, la carrera de Historia en la Universidad Pública, en la Universidad Nacional de Rosario. Fue gracias a mis Docentes, y también al acompañamiento de mis tan jóvenes y tan maravillosos/as- compañeros y compañeras de cursado de la carrera, en donde pude como investigador, como docente y como alumno, no sólo volver *a aprender cómo aprender*, sino a recordar/vivenciar, *desde abajo*, cómo operan las redes colectivas y las bases solidarias del cuidado mutuo. Allí, desde sus clases y junto a ellos/as pude reunir y terminar de rearmar las piezas faltantes de un rompecabezas incierto. Llevándome a recordar, una vez más, que tal como sucede en la Escuela, siempre, esa tarea, también es colectiva,¹.

Quisiera concluir insistiendo en el carácter performativo que brindó la posibilidad de considerar esta (re)presentación como zaguán: imaginarla como la puerta de una Escuela —o de un ropero, como en la novela del medievalista C. L. Lewis en *Crónicas de Narnia*— que permite volver a reeditar y reconectarse con aquellos otros mundos posibles donde se forjó la escuela pública en clave solidaria y cooperativa. Una puerta hacia el universo de red y de trayectorias que hicieron posible pensar la educación desde otros ojos; esto es, el desplazamiento y gesto deslocalizador de Sarmiento al convocar a maestras de otra Nación. No para imaginarla de nuevo, sino para reconocerla donde ya estuvo: en el origen laico de una tradición confesional igualitaria que luchó para hacer de la escuela el lugar de lo público, el lugar de lo común.

Ahora sí, después de las primeras palabras de cobijo y bienvenida. Entre ustedes y yo: sin intermediarios. (Zaguán liminar)

La historiografía de la educación argentina ha tendido en términos generales a organizar su relato en dos grandes matrices interpretativas. Una, de corte liberal-republicano (comenzando por Sarmiento, Tedesco, hasta llegar a Puiggrós), que enfatiza el papel modernizador del Estado y la expansión del *normalismo* como vector de homogeneización. Otra, de matriz crítica (Sarlo, Carli, Dussel, Alliaud, Cucuzza), que revisa ese mismo proceso bajo la clave del disciplinamiento, la construcción del *habitus* escolar y la subordinación de las

¹ Una versión preliminar de estas hipótesis fue leída con mucha generosidad por parte de quienes fueron mis Docentes referentes en el campo de investigación de la Historia Europea, Argentina, de América, de la Ciencia Política y de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario y de amigos/as colegas provenientes de Universidades Públicas *hermanas* que contribuyeron, desde su mirada, con valiosas observaciones. Así como decidimos no nombrar de a “una” a las maestras protestantes, sino, contrariamente, subrayar e incluir su potencia en clave de trayectorias que las afirmaban en una red solidaria como sujetos políticos, agradezco en este sentido a cada uno y a cada una de este colectivo de docentes, por articular algo más grande que sus propias biografías: la lucha y la defensa de los Derechos Humanos, la consolidación y construcción del campo del conocimiento, de la investigación y del campo profesional; la ampliación de la Democracia, de la Docencia y del mejoramiento institucional de lo público. También quisiera agradecer al colectivo de estudiantes que cursan la materia “Pedagogía” en la Facultad de Humanidades y Artes; y en la Facultad de Ciencia Política de la UNR. Junto a ellos y ellas, también pudimos debatir, aprender y enriquecer la estructura argumentativa de la presente investigación.

maestras a una cultura estatal-patriarcal. Más allá de ausencias de actores, relatos y protagonistas para este arco con pretensión de generalidad, ambas corrientes -a pesar de sus indispensables aportes y diferencias significativas— comparten, sin embargo, una operación común: la neutralización política de la presencia protestante en el origen del sistema público. Este trabajo se inscribe, precisamente, en el hiato que ambas tradiciones han dejado sin explorar: la dimensión internacional, confesional y de cooperación pedagógica que dio forma al aula argentina antes de su estatalización definitiva.

Sumado a aquello, también señalar la existencia durante décadas de una serie de paralelismos o *binomios historiográficos* cuya incoherencia interna, llamativamente, saltan a la vista o resultan casi evidente, con tan solo superponerlos. El primero: desde el registro e historia política, se reconoce sin dificultad alguna que la inmigración de fines del siglo XIX introdujo en Argentina repertorios políticos sofisticados —anarquismo, socialismo, marxismo—, pero al mismo tiempo, desde la historia de la educación se insiste en describir a esos mismos sujetos como dócilmente disciplinados en -y por- la escuela. Difícil imaginar que quienes habían formado sociedades de resistencia, bibliotecas obreras y mutuales, quienes sostenían huelgas y periódicos en distintos idiomas, se volvieran súbitamente obedientes frente al Estado y frente al acto escolar. No se trata de negar el disciplinamiento escolar, sino de mostrar que su legitimidad se articuló con una cultura previa de emancipación, no con la pasividad. No eran sujetos “faltantes de civilización”, eran sujetos excedentes del capitalismo global y de las guerras modernas, que encontraron en la escuela una voluntad común de lucha, no un castigo.

En otras palabras, que se otorga reconocimiento y plena agencia política a los sectores populares inmigrantes, al considerarse su inserción en tradiciones ideológicas seculares - inclusive cuando esos mismos sujetos fueran en gran medida analfabetos, recién llegados, precarizados o nativos de sociabilidades fragmentarias-; pero al momento de asistir *a la escuela*, o redes de sociabilidad disidente, sin embargo, la historiografía tiende a leerlos exclusivamente también como objetos de disciplinamiento, negándoles la misma capacidad de interpretación, decisión y acción colectiva que sí habían obtenido en el terreno contra cultural, laboral y político.

¿Por qué? Porque la historiografía argentina aceptó como “político” solo aquello que provenía de los *marcos ideológicos modernos seculares*: anarquismo, socialismo, liberalismo obrero. Y en cambio, consideró que lo religioso, y más aún lo religioso protestante, pertenecía al campo de *lo privado, lo moral o lo disciplinario*, nunca a la acción colectiva. Este doble estándar sugiere que la categoría de “agencia” ha sido aplicada de manera selectiva, reservada para universos ideológicos previamente legitimados como “políticos”, y excluyendo del análisis la posibilidad de que la religiosidad minoritaria —particularmente el protestantismo en su versión metodista— haya operado también como un espacio de sociabilidad, alfabetización y reconocimiento mutuo a partir de la base de organización del sistema educativo argentino que habilitó formas de acción solidaria, adhesión voluntaria y afinidades ético-pedagógicas.

Leída desde este ángulo, la noción de disciplinamiento aplicada de manera uniforme al sistema escolar resulta insuficiente para nosotros para explicar por qué esos mismos sectores, serían incapaces de reconocer y sostener proyectos pedagógicos percibidos como protectores, igualitarios o emancipadores. Lo que aquí sugerimos, es que la experiencia escolar —proveniente de esta inédita organización del aula— abre un hiato historiográfico que obliga a reconsiderar las categorías de *agencia, hegemonía y recepción popular*, e inscribir el proceso de escolarización protestante en el horizonte más amplio de las políticas de la vida construidas por los sectores subalternos, dentro y fuera de las estructuras estatales.

Así, la confluencia y diversidad de estas corrientes inmigratorias con fuertes anclajes articulados en identidades -e imaginarios- socialistas, anarquistas y republicanos del fin de siglo XIX no fueron disciplinados totalmente por la emergente institución escolar; por el contrario,

reconocieron en la matriz disidente del proyecto político de alfabetización —que organizó el sistema educativo argentino— un modelo afín a sus propias tradiciones europeas de socialización del saber. Esta afinidad cultural y política facilitó la rápida expansión del sistema educativo y explica su legitimidad popular, desmintiendo la narrativa disciplinaria unilateral.

Lo anterior pudimos observarlo, a partir del análisis de nuestras fuentes, en donde advertimos otra diferencia estructural que atraviesa este trabajo. Mientras el catolicismo decimonónico tendía a organizar su acción educativa bajo el registro de la beneficencia —enseñanza “para pobres”, moralización, tutela—, las maestras vinculadas en esta red transatlántica de matriz protestante desplegaron una pedagogía que reconocía agencia allí donde el orden dominante solo veía déficit. Así se vuelve comprensible, por ejemplo, la oferta de docentes metodistas de construir espacios formativos para obreros en contraturno, no como caridad sino como extensión igualitaria del derecho a aprender.

Ese gesto —cooperativo, horizontal, anti-tutelar— permite entender por qué los sectores populares encontraron en esta pedagogía una afinidad ética que excedía lo doctrinal: no se enseñaba “a” los pobres, sino *con* ellos, en una lógica opuesta a la caridad vertical que predominaba en la tradición escolar católica de la época. No obstante, esta caracterización no está desconociendo la coexistencia de experiencias católicas de intervención social educativa en algunos lugares de los territorios nacionales que también ensayaron formas parciales de horizontalidad. Pero más que alterar la matriz jerárquica general del catolicismo decimonónico, funcionaron como enmiendas internas, del mismo modo en que la “*Escuela Nueva*” alivianó ciertas dimensiones del positivismo sin modificar su arquitectura profunda. La diferencia estructural entre ambas tradiciones, por lo tanto, permanece.

El segundo binomio remite a *Comenio*. La operación historiográfica que convirtió a *Juan Amos Comenio* (1592-1670) en un pedagogo rígido, prescriptivo y casi burocrático —una caricatura mecánica del método— no fue ingenua ni neutra. Esa simplificación, repetida como adagio durante largo tiempo en la formación docente argentina -y latinoamericana-, funcionó como un dispositivo de neutralización: al despojarlo de su potencia emancipadora, se debilita también la genealogía que habilita a las maestras norteamericanas como agentes de apertura y no como engranajes de disciplina. Sin embargo, esta operación no deshistoriza a Comenio: lo despotencia.

De este modo, cuando la pedagogía enuncia que la modernidad escolar “nace” con la *Escuela Nueva* o con la *pedagogía crítica*, y que todo lo anterior eran esbozos de mejoramiento al “interior” del *disciplinamiento* o regulación rígida, produce un acto de borramiento: suspende la tradición -y vía- protestante de cooperación, invisibilizando la dimensión ética del aula como espacio de libertad y sacrifica —en nombre de una supuesta superación— el linaje emancipador que había antecedido al Estado. Es allí donde la figura desdibujada de *Comenio* se vuelve funcional. Puesto que si aparece como el padre del orden y no del derecho a aprender; como el normador y no como el protector de la infancia; como el fundamento de la escolarización y no de la apertura del mundo, entonces la historiografía puede imponer sin resistencia una narrativa según la cual las maestras protestantes no inauguraron nada, no interrumpieron nada, no disputaron nada. Pasan a ser un apéndice, un pie de página, una anécdota moralizante.

Pero si recuperamos al Comenio real —aquel que tuvo una incidencia indiscutida en la reconfiguración del clima cultural e intelectual europeo de la Revolución Inglesa; el que sustrajo a los niños del campo, el que inventó la infancia como tiempo propio, el que rechazó sistemáticamente el castigo como humillación y como instrumento pedagógico tornándolo radicalmente inconciliable con las memorias locales que aún evocan la ferocidad de los ‘punteros’; que incluyó en términos de igualdad y origen para el aprendizaje a las niñas; el que desobedeció al orden económico al defender el derecho a aprender antes que a trabajar; - y el que también imaginó una institución educativa universal para enmendar los problemas del

mundo en donde pudieran estar a su vez representados los “*hermanos de América*”-, la escena cambia de signo.

Esa genealogía se vuelve peligrosa para la historiografía dominante porque demuestra que la escuela pública argentina no nace como disciplina *sino como refugio*. En donde las maestras no llegaron a regimentar sino a desarmar los límites de un orden pre existente que, siguiendo la propia lógica de su cultura heredada, hubiera pretendido clausurar la movilidad de la vida. La única manera de sostener el mito disciplinario de origen, entonces, fue silenciar al Comenio real para vulgarizarlo o convertirlo en una caricatura normativa, mecánica, casi un autómatas que “prescribe pautas”.

Lo que está en juego, entonces, no es meramente una disputa interpretativa o menor sobre la Educación y el Filósofo. Es el modo en que la historiografía arma sus consensos para domesticar un origen demasiado libre. La *parodia* del pedagogo rígido permite clausurar la potencia emancipadora que pueda vincularlo directamente con las maestras y con el momento republicano disidente del aula en el espacio argentino.

En ambos casos, el problema no está en las fuentes, sino en la arquitectura de lectura: se seleccionan elementos que permitan mantener vigente el mito de la escuela como fábrica de obediencia. Lo notable es que, al correr mínimamente el velo, la evidencia aparece sola. La alianza entre las primeras maestras protestantes y ciertos sectores migrantes —aunque no religiosos— se vuelve históricamente plausible: ambos compartían una cultura de la lectura, otros de la praxis ética basada en la autonomía y en la voluntad de la emancipación, que hacía difícil suponer una sumisión automática al aparato escolar.

Quizá estos puntos ciegos no persistan por falta de documentación sino por exceso de hábitos interpretativos: lo que aquí se intenta es justamente desactivar la irracionalidad que la historiografía heredó sin revisar. Estos binomios —inmigrantes dóciles / pedagogía rígida— no son accidentes conceptuales: son el andamiaje que permitió sostener la narrativa disciplinaria de origen. Y nuestro trabajo propone desmontarlos desde el archivo.

“Sobre Parricidas” y “Parresiastas”

La historia se convierte, así, en buena medida, en una disciplina parricida. Cada generación levanta su legitimidad sobre la negación de la anterior, renovando objetos, métodos, preguntas y lenguajes, pero rara vez altera las estructuras de poder que la sostienen. El parricidio es su modo de regenerar autoridad: destituye para volver a instituir. De esta manera, la historia puede mantener su vitalidad interna, aunque, probablemente, corriendo el riesgo de volverse endogámica —una conversación entre escuelas que discuten genealogías- cuando no se interroga ni discuten el origen o el recobro de un puñado de verdades relegadas.

Este trabajo busca situarse en otro registro: el de la *parresía*. En el sentido foucaultiano de este término (2010, 2014), la parresía no es una ruptura generacional, sino un acto ético-político: *el coraje de decir la verdad* aun cuando el poder —académico, político o institucional— no esté preparado para escucharla. A diferencia del parricidio, la *parresía* no funda una nueva genealogía de autoridad: la interrumpe. No reemplaza un régimen de verdad: lo expone.

Mi investigación sobre el aula se inscribe en esa práctica. No pretende disputar legados ni afiliarse a una escuela historiográfica, sino reabrir una pregunta clausurada: *¿qué fue, en su origen, el aula argentina?* Sostengo que no nació disciplinaria, sino como un proyecto emancipador, una experiencia de apertura que luego sería capturada por los dispositivos de control del Estado, la Iglesia y el capital. El llamado de Sarmiento a las maestras norteamericanas, tantas veces contado como una escena secundaria de tutela o subordinación ante el Estado, fue en verdad un pedido de cooperación y de ayuda *entre pares*. En ese momento

inicial, el Estado argentino buscó *otra nación en el aula*, y ese acto de apertura fue pronto traducido, narrado y finalmente sellado bajo clave política de autoridad religiosa y patriarcal local.

Mientras la mayoría de los Estados nacionales latinoamericanos del siglo XIX se constituyeron como repúblicas liberales *de continuidad católica*, el caso argentino configuró una ruptura simbólica y estructural con esa tradición, fundando una educación pública republicana de raíz disidente. Esa ruptura inicial operó como matriz de resistencia frente a los posteriores intentos de captura neoliberal o autoritaria, a diferencia de la mayoría de los otros casos en donde la continuidad católico-liberal habilitó una mayor ductilidad del sistema educativo ante la privatización y el disciplinamiento social.

Lejos de responder a una dinámica endogámica o de limitarse estrictamente al llamado estatal de Sarmiento, estas maestras actuaron con la conciencia de que su labor se inscribía en una estructura misional y comunicacional de alcance global, propia de la expansión transnacional del protestantismo del siglo XIX. Si bien no todas se asumieron explícitamente como misioneras, comprendían que su tarea formaba parte de una empresa colectiva mayor, en la que la red protestante operó de manera simbiótica con el proyecto estatal, potenciando una acción que excedía ampliamente la iniciativa individual y favoreciendo —e inaugurando— otra nación en el aula.

Asimismo, podríamos introducir una dimensión material rara vez tenida en cuenta: la escuela pública argentina es, en términos comparativos, probablemente la única gran institución republicana del siglo XIX que no nació endeudada. Mientras los proyectos de modernización —el ferrocarril, los bancos, los puertos, la integración territorial— se financiaron mediante empréstitos, la construcción del sistema educativo se apoyó en un gesto de cooperación internacional que no extrajo valor, *sino que lo ofreció. Las maestras no llegaron como agentes de un capital, sino como portadoras de una donación pedagógica cuyo impulso inicial, no provino del capital financiero sino de la voluntad de expandir el conocimiento en lugar de privatizarlo.*

Esta diferencia para nosotros no es menor: introduce una contradicción estructural en el corazón de los Estados liberales. Si las constituciones consagraban la propiedad privada como fundamento del orden republicano, la escuela proponía lo contrario: socializar el saber, colectivizar la alfabetización y convertir el aula en un bien común. *La escuela fue, así, un lugar otro en medio del capitalismo emergente del siglo XIX.* Una institución fundada en el compromiso social; bajo un imperativo ético para la construcción de una subjetividad laica y soberana como única forma de saldar aquel pago.

No es casual que Sarmiento, en plena matriz liberal, se preocupara por dotar a la educación de rentas propias. Proponiendo una inversión fiscal y simbólica que obligaba, entre otras cuestiones, al capital terrateniente a sostener la institución que sustraía a las infancias del trabajo rural. Esa decisión —como el mismo Comenio dos siglos antes— simbólicamente consolidaba la escuela como *contra-enclosure*: un espacio donde la vida, el tiempo y el saber no podían ser apropiados por la lógica de la propiedad privada.

En este contexto, *la incidencia de las maestras protestantes no debe analizarse entonces por acumulación de una “mayoría institucional” sino por sedimentación estructural de una minoría formativa; es decir, una minoría de origen que dejó una huella decisiva en la arquitectura simbólica y pedagógica del sistema educativo público argentino. Su legado, debe leerse en la forma misma del Estado educador, en la ética del aula y en la idea moderna de educación como derecho y como autoridad capaz de desplazar al privilegio.* En este sentido, fue el propio Sarmiento entonces quien desestabiliza su propio campo: lo que para él era civilización, para la matriz oligárquica resultaba una amenaza al monopolio católico de la verdad.

El liberalismo argentino construyó, así, su mito de origen sobre la dicotomía *civilización/barbarie*, pero expulsando de ese relato el hecho incómodo de que la civilización pedagógica ingresó por vía protestante. Para Sarmiento, las maestras eran la promesa republicana; para la matriz oligárquica posterior eran una anomalía confesional. Incapaz de asumir que su pilar educativo provenía de una genealogía religiosa igualitaria y disidente, la historiografía optó por neutralizarlas: *ni civilización ni barbarie*, sino un silencio funcional a la narrativa del poder como respuesta histórica e historiográfica.

El caso seleccionado —en la ciudad de Rosario, la Escuela Americana metodista, fundada en 1875— constituye el núcleo empírico desde el cual este estudio interroga un problema mayor: la genealogía política y cultural del sistema educativo argentino. El foco local no busca describir una excepción, sino iluminar, desde un observatorio privilegiado, las tensiones globales, nacionales y confesionales que moldearon el origen de la escuela pública. La elección de Rosario responde a su singular condición de laboratorio educativo y religioso: *primera escuela metodista del país* y de *América del Sur* (representando al credo vinculado casi a la totalidad de origen de las maestras convocadas por Sarmiento) y uno de los espacios donde más tempranamente se expresó la disputa por la laicidad y el control estatal del aula. En este sentido, lo excepcional ilumina lo estructural cuando no aparece como repetición, sino en el momento mismo del origen. El hecho de que la primera escuela metodista de la Argentina —y de América del Sur— se encuentre vinculada al mismo credo que estructuró a las maestras convocadas por Sarmiento, habilita una posición analítica privilegiada para situarse en el punto de emergencia del proceso. Desde allí, es posible observar un universo de prácticas —y disputas— formativas disidentes, proyectadas tanto antes como después de su captación por el Estado. Desde este recorte espacial, se proyecta una hipótesis de mayor alcance, vinculada a las disputas entre el *aula global* y el *capital global*, cuyos efectos pueden rastrearse en el conjunto del territorio nacional.

En este punto, sin embargo, advertimos que el trabajo no busca ser un relato pulido, sino que porta las marcas metafóricas de una *excavación arqueológica*. Su rigor no se mide por la fluidez, sino por la profundidad de las fisuras que intenta abrir en el terreno de la historia oficial. La insistencia en ciertos conceptos clave es aquí utilizada como herramienta metafórica de una extracción recurrente donde sacar a la luz los restos de agua acumulada —o deliberadamente dejada de lado— por el relato hegemónico, con el propósito de acceder, aunque sea por un instante, al cimiento original.

Esto nos llevó a que no nos interesara indagar acerca de *cuántas escuelas se fundaron*, sino *qué tipo de escuela se instituyó* y su *capacidad de modelar una lógica* que impregnó la idea misma de educación pública. Aunque el catolicismo -*primus inter pares* desde el grado cero del proceso independentista y revolucionario- contaba con una mayor representatividad material —numérica, institucional, y territorial—, *no fundó el sistema público, sino que debió resignarse (no sin conflictos) al interior de un sistema ya moldeado por una matriz de origen protestante y republicana*.

En pocas palabras: nos detenemos en la ascendencia estructural de una influencia que hizo posible que esta minoría —numéricamente exigua, culturalmente foránea— incidiera de manera decisiva en la conformación del sistema público; logrando que aquella gesta inicial como marca, siga sosteniendo hasta hoy la estructura simbólica del sistema público. Esto es, en donde nos alejamos del aula meramente entendida como metáfora de *la fábrica del ciudadano obediente*, para ratificarla como *el primer refugio de la vida frente al capital global*. Su primer gesto fundacional fue protector, no punitivo; *no nace como un instrumento del poder, sino como espacio donde la vida logra diferirlo*.

Y ese gesto, aunque luego fue absorbido por el Estado, *dejó una huella de resistencia estructural que aún hoy nos sostiene*: a la ciudadanía y a la escuela pública argentina. Lo más

interesante -y revelador- es que, desde ese mismo momento, comenzó también un largo proceso de *ocultamiento*, una inflexión simbólica que transformó el gesto de cooperación en un mito de mando: el modelo agroexportador, necesitaba infancias; “obreros” -y mujeres- dóciles; no soberanas. Así fue cómo, mientras el acontecimiento aún se desplegaba, ya se lo cubría con el velo del disciplinamiento.

Ese velo no fue espontáneo: fue el resultado de una política de neutralización sostenida por cuatro operaciones convergentes. La Iglesia defendió su monopolio doctrinal; la oligarquía resguardó la infancia como propiedad y fuerza de reserva de trabajo; la historiografía liberal erigió un mito autojustificador del Estado educador; y el Estado nacional capturó el aula como dispositivo de ciudadanía disciplinada.

Pero aún hay más: la invisibilización de las maestras no fue solo el resultado de una censura, sino de una ausencia estructural de mediaciones históricas legítimas que permitieran siquiera pensarlas. Las maestras quedaron fuera no porque “nadie las quiso”, sino porque el corredor histórico que las hacía inteligibles no fue canonizado. Es decir: aunque alguien hubiera querido “verlas” desde esta genealogía aquí propuesta, no tenía las herramientas formativas para hacerlo.

La Revolución Inglesa, que opera en este trabajo como puente histórico; corredor articulador; y como una bisagra dada entre la Reforma protestante, con la política moderna y la pedagogía, sin embargo, como puente no ocupó nunca el lugar de “gran acontecimiento fundacional”. En todo caso, queda relegada a la llamada crisis del siglo XVII: irrumpiendo y ocupando un mayor lugar o de relevancia dadas a partir de los debates filosóficos, constitucionales o religiosos; pero no como matriz pedagógica y social. También en el campo específico de la formación Histórica, su centralidad es relativamente reciente y siempre en disputa frente al relato canónico de la Revolución Francesa.

De esta manera, esta Revolución; y el puritanismo; junto con la articulación entre Reforma protestante, pedagogía y política centralmente femenina en ese corredor histórico no estaban disponibles como saber escolarizable, ni siquiera plenamente como saber disciplinar hegemónico. De allí que, si el propio campo de formación disciplinar no lo tuvo en cuenta, no podemos exigir a un currículum escolar que lo enseñe. Y lo que no tiene genealogía, no puede reclamar estatus ontológico. Y consideramos que, gran parte de aquello, no está vinculado, entonces, a la “mala fe”, sino a la estructura. Entonces, el problema no es solo argentino. El problema radica en una jerarquización global del pasado.

Por eso, pensamos que, visibilizar a las maestras desde esta genealogía reconstruida no tiene que ver, únicamente con sumar “actores olvidados”, sino con desestabilizar el estatuto ontológico del currículum consolidado en la Argentina. Porque lo que ese currículum vedado ocultó mostrando, siguió siendo funcional a un proceso de naturalización de una matriz hispano-católica como si fuera el “suelo” exclusivo de la nación. También reduce la Reforma protestante (luterana, puritana, inglesa, calvinista), a un episodio externo, europeo, “teológico”, sin densidad pedagógica. Y, finalmente, desactiva su potencia política, educativa y femenina, bajándola al “ras del suelo”, como mención lateral, anecdótica o meramente contextual.

En ese marco, las maestras no podían tener estatus ontológico pleno, porque portaban una genealogía, como aludimos, incómoda. Esto es: no estatal en su origen; no católica en su matriz; no masculina en su protagonismo; y no disciplinaria como finalidad primera. Por eso no se las negó solo por ser mujeres, ni solo por ser extranjeras, ni solo por ser protestantes, sino porque su existencia obligaba a reconocer que el currículum argentino debía algo —y mucho— a una tradición que se despreciaba. Lo que aquí se intentó dar cuenta, fue volver a otorgar y restituir densidad histórica a lo que fue curricularmente empobrecido adrede: no fueron negadas porque no importaran, sino porque de dónde (y a qué remitía) ese origen, importaba demasiado.

Este conflicto es el que nos permitió a nosotros ubicar una persistencia estructural de larga duración. No es que en el siglo XIX “sobrevive” mecánicamente el siglo XVI, sino que operó un residuo estructurante, una racionalidad defensiva que se reactualizó bajo nuevas formas. La monarquía hispánica no solo combatió militarmente o teológicamente al protestantismo: lo conceptualizó como una amenaza ontológica al orden imperial. Por eso el control del libro; la Inquisición en América; la censura de lenguas, traducciones y pedagogías; la vigilancia sobre maestros, impresos y escuelas. Todo aquello no fueron episodios aislados, sino parte de una política de inmunización del espacio americano.

La monarquía hispánica construyó tempranamente al espacio americano como un territorio a resguardar de la “contaminación” protestante, entendida no solo como divergencia teológica, sino como amenaza política, pedagógica y moral. Esa racionalidad defensiva —forjada en el siglo XVI— no desapareció con la independencia, sino que persistió como residuo estructural, reconfigurándose en el siglo XIX y comienzos del XX bajo formas seculares de control escolar. La reconquista simbólica que propusimos del aula puede leerse, así, como una actualización pedagógica de una guerra confesional no resuelta.

América debía ser católica; jerárquica; obediente; y pedagógicamente tutelada. Eso es siglo XVI-XVII. Sin embargo, ese esquema, no desaparecerá con la independencia. Y por eso el siglo XIX no inaugura el recelo, lo hereda; lo traduce en clave nacional, pedagógica y moral, pero conservando intacto el núcleo defensivo: evitar la contaminación protestante del orden social. Lo anterior nos habla, entonces, de una memoria política de larga data, en donde el catolicismo hispánico operó como dispositivo de continuidad, y que el disciplinamiento escolar es una forma secularizada de una vieja guerra confesional. Parafraseando a Duby, el siglo XIX no rompió con el siglo XVI: tradujo su miedo.

El efecto fue la neutralización deliberada de la matriz protestante emancipadora, sustituida por un *“mito disciplinario de origen”*. Del mismo modo, la vulgata que convirtió a Comenio en un pedagogo normativo y rígido fue parte de esa misma operación: al desactivar su potencia emancipadora, se volvió impensable la genealogía protestante que hacía legible la acción política de las maestras. Esta retraducción —de la igualdad a la subordinación— logró perdurar casi dos siglos, hasta confundirse con el origen de la escuela como explicación. Lo decisivo, entonces, no es el dato perdido, sino la operación que lo volvió impensable: la historiografía no oculta lo que desconoce; oculta aquello que amenaza su arquitectura de legitimidad. Lo que esta investigación busca recuperar no es un origen “puro”, sino la disputa por ese origen. Allí donde el mito disciplinario clausuró la genealogía emancipadora, aparece el archivo: no como depósito de datos, sino como campo de conflicto.

Un oxímoron: Laicidad de origen confesional

“...La necesidad de educar allí a niñas y mujeres para una vida plena, intelectual y espiritual, es muy grande”...: “¿Puedo darle una respuesta en dos o tres días?”...

A partir de todo lo analizado en nuestras fuentes, estamos en condiciones de compartir que la escuela laica argentina no surge entonces como triunfo del secularismo sobre la religión, sino como el resultado de una tradición confesional que, al afirmar la igualdad religiosa, expulsó la disputa de credos del aula y convirtió el saber en un bien común. Esa paradoja —una confesionalidad que funda la laicidad— fue ilegible para la historiografía, porque rompía el marco binario que le permitía entender la escuela sólo como aparato estatal.

Para quienes llegaron convocadas desde el protestantismo social metodista, la fe residía en una intimidad con intervención laica tanto para la educación como para el espacio público. De este modo, el aula es el lugar donde la comunidad se iguala y el credo es donde la persona se diferencia. No defendían un credo en la escuela, sino la escuela como espacio donde ningún credo podía imponerse *sobre el derecho a aprender*. La defensa protestante del aula laica no fue una disputa por imponer un credo sobre otro, sino el resultado de una tradición religiosa que separó radicalmente fe y conocimiento: la fe pertenece a la conciencia individual; el saber, al espacio común. Lo laico, entonces, no es derrota de la religión. Es *victoria ética* de una religión que decidió que la educación debía pertenecer al bien común. Por eso también nuestras fuentes revelan la implacable participación de estas maestras, interviniendo y asesorando a Sarmiento en la preparación del *Congreso Internacional Pedagógico* de 1882.

Ahí reside para nosotros, uno de los puntos más *sediciosos* de nuestro trabajo: a través de este acervo, hemos podido observar que *la modernidad pedagógica argentina nace religiosa —pero disidente—*. Durante las distintas etapas del proceso de consolidación final del Estado, hubo una práctica pedagógica cooperativa, y el Estado se apropió de un modelo ya laico no porque fuera laico, sino porque *era público*. Esa inversión cronológica es clave. De esta manera, la secularización educativa en Argentina no es institucionalista, sino *pedagógica*. En síntesis, la escuela argentina fue laica porque fue confesional, y fue confesional porque afirmó la igualdad. Ese gesto —renunciar a la hegemonía religiosa para fundar un espacio común— no es un residuo del siglo XIX, sino la matriz de su potencia emancipadora.

Este modo tan particular de confesionalidad fundó la laicidad escolar de nuestro sistema público de enseñanza, excediendo meramente el clima de época político reinante de liberalidad. La escuela debía ser pública, universal y protectora; la confesión, íntima, pero asequible, siempre, a una ética de la transformación radical del mundo que la rodea.

La laicidad, entonces, lejos de nacer de una agenda anti-religiosa, emergió como el efecto político de una ética religiosa de la igualdad, y es esta inédita combinación o confluencia múltiple de factores convergentes, lo que la distingue radicalmente para el caso argentino: fue el propio Estado el que capta una matriz laica ya instituida por una tradición religiosa igualitaria; y lo anterior aleja a las maestras convocadas por Sarmiento simplemente como instrumentos o como “anécdota de cooperación estatal”. Pasan a reconvertirse en *figuras de laicización religiosa: renunciando a su hegemonía de origen para garantizar un derecho universal*.

De este modo, podríamos concluir el presente apartado volviendo a insistir que lo laico no es el resultado de una expulsión de la religión del espacio público, sino el gesto radical de una tradición religiosa que, a partir de la convocatoria y de la mano del Estado, eligió la igualdad como principio organizador del saber colectivo. Y lo paradójico —y he aquí otra de las claves que este zaguán apenas insinúa— es que aquel proyecto pedagógico igualitario, reobservado en una temporalidad de larga duración, no logró consolidarse plenamente como sistema público en su propio país de origen. En cambio, encontró en la Argentina del siglo XIX un suelo inesperadamente fértil para devenir estructura estatal, mezclándose con disputas locales y generando una forma inédita de escolaridad republicana.

La fragmentación escolar estadounidense, atravesada por desigualdades raciales, territoriales y confesionales, impidió que la escuela común *metodista* se volviera matriz nacional. Sin embargo, al desplazarse al *sur global*, ese mismo impulso igualitario se mixturó con las necesidades republicanas del Estado argentino y con las tradiciones emancipadoras de los sectores populares inmigrantes. Allí ocurrió lo inédito: la combinación de un ethos pedagógico protestante, una política estatal de alfabetización y una cultura popular ávida de movilidad produjo una escuela pública que, en su origen, fue más democrática que la estadounidense. Esa torsión histórica ilumina, a su modo, el núcleo paradójico de nuestro

sistema educativo: nació extranjero, pero se volvió más argentino que cualquier otro proyecto pedagógico del siglo.

Esta particular lectura, permite articular para nosotros, una constatación sobre los límites reales de ciertos dispositivos de mirada, incluso en los más sofisticados. En primer lugar, sostener que la historia global y conectada aquí desarrollada, no haya evidenciado interés en observar este espejo de fragmentaciones admite inferir algo más estructural: que las historias conectadas, también tienen puntos ciegos. Y uno de los más persistentes, está ubicado en la educación primaria, las mujeres, y lo pedagógico como práctica política.

En este sentido, la historia global pudo conectar imperios, mercancías, saberes éliticos; redes comerciales, jurídicas, diplomáticas e incluso pensar, también, subalternidades. Sin embargo, raramente miró el aula primaria como nodo global. No porque no pudiera, sino porque no fue “codificada” originalmente como lugar legítimo de lo global. He allí, entonces para nosotros, el punto ciego específico desplegado por la ecuación simplificada dada en la invisibilización del género y la escuela primaria. Para buena parte de la historiografía: la escuela primaria es “local”; las maestras son “agentes menores”; lo pedagógico es “aplicación” y no producción política.

Lo anterior conduce a que, formalmente, aunque se hable de redes, de circulación, de transnacionalidad, el dispositivo de lectura se detiene antes de entrar al aula, y mucho antes de entrar al cuerpo femenino docente. Por eso muy probablemente, consideramos que nuestro trabajo muestra, quizás, algo “incómodo”: porque las maestras no eran el “eslabón final” de una red, sino un nodo activo de una red transnacional, ética y política. Y, también, muy probablemente, o precisamente por eso, esa misma incomodidad pueda contener la fuerza para desarmar -o al menos conmover- jerarquías muy arraigadas.

En relación a esto último, así fue cómo también, nos preguntamos entonces por qué tampoco pudieron “verlo” en EEUU. Quizás, una de las respuestas posibles para este zaguán, pueda tener que ver con que en la historiografía norteamericana el protestantismo social suele leerse como antecedente del progresismo, pero no se lo piensa mayormente desde su exportación pedagógica femenina; ni desde su impacto en la construcción de lo público laico en otros Estados. Sumado a lo anterior, muchas veces la historia misionera queda encapsulada meramente como “religiosa”; es decir, separada artificialmente de la historia del Estado, de la escuela y de la ciudadanía.

Nuestro cruce busca romper esa compartimentación. Para nosotros, había algo que no estaba siendo mirado, pero porque no entraba en el marco de estatus de legitimidad del campo simbólico. Sin embargo, no se trata de que la historia global no pudiera ver a las maestras, sino de que, quizás, nunca consideró que allí también se jugaba precisamente lo global.

Una hipótesis para el presente

“...Creo que hoy, volviendo ya a nuestra patria, podemos decir con el apóstol Pablo “que hemos luchado la buena batalla de la fe”, sembrando la semilla en suelo fértil para que otros recojan los frutos a su debido tiempo”....

Si lo hasta aquí planteado en este umbral de lectura es así, la operación de neutralización ejercida sobre el origen no fue históricamente inocua ni epistemológicamente gratuita. Cuando la historia del sistema educativo argentino desactivó la genealogía protestante —y con ella la figura ética y emancipadora del aula— no solo produjo un vacío historiográfico, sino que instituyó una deuda simbólica que llega incluso hasta el día de hoy.

Este silenciamiento tuvo —y tiene— *costos subjetivos, identitarios y teóricos* tanto para el campo histórico, de la política, como así también, del campo pedagógico. La imposibilidad

de reconocer aquella gesta inaugural no solo constriñe el repertorio crítico disponible, sino que *condena al magisterio argentino a pensarse desde una tradición debilitada*, sin origen de emancipación propio, obligada a inscribirse retrospectivamente en paradigmas críticos importados —la Escuela Nueva, la pedagogía radical, la crítica marxista tardía— como si la capacidad de disputar el aula hubiera comenzado fuera del aula.

En ese desplazamiento, el campo pierde su *potencia genealógica*: la posibilidad de reconocerse como heredero de una experiencia de igualdad religiosa de las clases populares, de un gesto pedagógico internacional que colocó a la infancia antes que al capital, y de una matriz confesional que habilitó —aunque en condiciones históricas adversas— una forma temprana de ciudadanía escolar. La paradoja es que, al ocultar ese origen, el campo termina *reproduciendo la misma lógica jerárquica* que dice criticar: una autoridad intelectual que se construye sobre la desposesión de sus propias antecesoras, sobre el borramiento de las maestras y de Comenio como figuras peligrosas del linaje emancipador.

En un complejo escenario político e histórico del mundo contemporáneo —marcado por una ofensiva renovada de discursos que cuestionan el sentido, el financiamiento y la legitimidad misma de la educación pública— estas discusiones adquieren una resonancia inesperada. No se trata de una novedad histórica, sino de la reactivación de un viejo conflicto entre dos lógicas antagónicas: por un lado, la del *capital global*, que concibe al conocimiento como mercancía y al Estado como gestor de su privatización; por el otro, la del *aula global*, cuyo origen en la Argentina se nutrió de una matriz igualitaria y cooperativa capaz de socializar el saber y proteger la vida frente a la lógica extractiva. Volver al origen no es un ejercicio nostálgico, sino una forma de comprender por qué, incluso hoy, la escuela pública resiste: porque nació como un proyecto emancipador y no como un apéndice del mercado.

Quizás por eso, la historiografía educativa argentina —en su dimensión crítica— ha tendido a experimentar un curioso *adormecimiento teórico*: discursivamente radical, pero estructuralmente subordinada a los consensos que silencian el origen disidente. La crítica se convierte así en moneda de pago del silencio inicial: se critica sin tocar el punto neurálgico de la historia, el lugar donde la matriz republicana y protestante abrió la escuela como espacio común. Reconocer este origen no implica una nostalgia archivística, sino una *restitución política*: volver a dotar al campo educativo de una memoria emancipadora propia, que no derive su legitimidad de paradigmas externos, sino de su propia historia encarnada en el aula argentina.

Este trabajo no busca resolver esa tensión. Como dijimos previamente, no pelea por un capítulo historiográfico, sino por la identidad histórica del magisterio. Por eso quiere *hacerla legible*, mostrando que la disputa historiográfica es también una disputa por las identidades profesionales, por las formas de la crítica y por la posibilidad de una memoria pedagógica no subordinada. La escuela pública que aquí se reconstruye no es sólo una institución nacional, sino una forma moderna de internacionalismo popular, fundada en redes de circulación, traducción, cooperación y misión laica, rasgos compartidos tanto por el protestantismo social como por el internacionalismo obrero.

Intentar nombrar hoy ese malentendido no persigue tampoco “*corregir la historia*”, sino escuchar lo que la historia prefirió callar: la posibilidad de una alianza pedagógica fundada en la libertad. La escuela pública argentina, “*hoy como ayer*”, resiste porque nació como un proyecto emancipador. Es decir: *el origen explica el presente*. Su potencia crítica no es un suplemento teórico posterior, sino la sedimentación de una matriz exógena disidente que la historiografía neutralizó sin poder desactivarla.

De este modo, las operaciones de neutralización no solo afectaron la memoria del origen, sino que precipitaron a su vez una jerarquía interna en el propio sistema educativo. La desvalorización histórica del nivel primario —frecuentemente tratado como espacio “menor”, asistencial o exclusivamente técnico— puede leerse como efecto de la invisibilización de las

maestras protestantes y de su proyecto igualitario. Allí donde la escuela primaria fue el laboratorio de una laicidad emancipadora y de una pedagogía de base comunitaria, la historiografía recodificó ese espacio como ámbito de disciplinamiento.

En contraste, el nivel secundario —organizado bajo la impronta liberal y católica de Mitre— conservó la investidura simbólica del saber “elevado”, asociándolo al capital cultural legítimo y a la estatalidad moderna. No se trata de un simple reparto de funciones, sino de una disputa histórica por el sentido de la educación: el origen popular, femenino y confesional-igualitario del primario fue ocultado tras la retórica de la homogeneización republicana, mientras el secundario heredó el prestigio semántico de una tradición masculina, estatal y elitizada del saber.

Así, la desvalorización no es pedagógica ni técnica, es *genealógica*, porque el origen igualitario fue neutralizado para garantizar la hegemonía de una tradición elitista. La mayoría de estas Maestras, se fueron; regresaron; pero dejaron la Escuela *como legado*. Señalar este desbalance no busca invertir jerarquías, sino hacer visible que la estructura actual del sistema educativo contiene, aún hoy, las marcas de aquella neutralización originaria.

Decir que la escuela es hoy un espacio de crítica y resistencia no es una proyección retrospectiva, sino el efecto histórico de aquella materialización. La disidencia de ese origen —neutralizada en el relato— persistió en la forma institucional. El silenciamiento *no borró la potencia*, solo la narración; y la historiografía, si perdió el origen, el origen, en cambio, permaneció en la escuela. Esa memoria emancipadora, aun sin nombre, es la que sostiene para nosotros hoy la defensa de la educación pública.

La apuesta, entonces, fue doble: leer el archivo —escrito y fotográfico— desde la lógica añorada de la precisión del historiador, pero no ocupando el lugar del saber soberano, que afortunadamente, no nos pertenece; sino del *testigo que traduce*; del que corre un poco el velo para que otros puedan ver. Y quizás, lo bueno de poder mirarse o reconocerse en la toma de una conciencia histórica, sea saber que el pasado no es completamente de uno, que el dolor no nos pertenece del todo, y que las voces que uno convoca, tampoco son propias. No nos sentimos “*Historiadores*”, pero ya no podemos dejar de observar el mundo sin historia.

Y lo hacemos inclusive desde el riesgo de quien se atreve a pensar sin resguardo. Lo que nos han dicho y cómo hemos sido narrados y enseñados, es en parte, verdadero. Pero no es todo. Y lo que quedó por fuera de esa narración historiográfica no es marginal sino constitutivo. Que antes de todo aquello, hubo otra cosa: otra nación en el aula; la cual, más que ignorada o rechazada fue, por sobre todas las cosas, también combatida. Nos llevará algo de tiempo seguramente poder transitar y migrar de una esperable “incomodidad”; al “caso raro”; y del caso raro, a recrear nuevas condiciones que permitan un posible giro historiográfico. Pero la disputa por la reconstrucción histórica de nuestra identidad política de nuestro Magisterio puesta en marcha por estas mujeres, no sólo es necesaria sino que nos pertenece.

Decir, desde el aula, una verdad incómoda que tal vez la historiografía no estaba plenamente preparada para oír del todo: que antes de ser un aparato de disciplina, la escuela nace como un espacio de libertad y de la mano —siguiendo a Dora Barrancos—, de una prefiguración de sensibilidad femenina anticipatoria.

Que de estas páginas quede, entonces, el riesgo de hablar sin permiso y la valentía de pensar sin tutela.



Los sonidos del silencio, pintura. **Marta Arangoa**

Referencias bibliográficas

- Barrancos, D. (2022). *Mujeres movilizadas en América Latina*. CLACSO
- Bernard, C. (2018). El reto de las historias conectadas. *Historia Crítica*, (70), 3–22.
<https://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n70/0121-1617-rhc-70-00003.pdf>
- Bertrand, R. (2015). Historia global, historias conectadas: ¿Un giro historiográfico? *Prohistoria*, (24).
<http://ref.scielo.org/g75rf7>
- Carzoglio, M. I. (2020). De lo local a lo global en el espacio de las historias conectadas. *Cuadernos de H Ideas*, 14(14), 1–11.
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/6570/5537>
- Comenio, J.A. (1978). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Chakrabarty, D. (2018). *The crises of civilization: Exploring global and planetary histories*. Oxford University Press.
- Gálvez, M. (2021) *La maestra normal*. UNIPÉ Editorial Universitaria
- Gruzinski, S. (1994). *La guerra de las imágenes: De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492–2019)*. Fondo de Cultura Económica.
- James, D. (2025) *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Editorial Mandolina
- Levi, G. (2018). Microhistoria e historia global. *Historia Crítica*, (69), 21–35.
- Sarlo, B (2017) *La máquina cultural: Maestras, traductores y vanguardistas*. Siglo XXI editores